

Prange, Klaus

Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2004. 247 S., EUR 17,-. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 731-734



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2004. 247 S., EUR 17,-. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 731-734 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49485 - DOI: 10.25656/01:4948

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49485>

<https://doi.org/10.25656/01:4948>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Emotion und Lernen Beiträge der Pädagogischen Psychologie

Andreas Krapp

Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie.

Einführung in den Thementeil 603

Tina Hascher

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen 610

Andreas Krapp

Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.

Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden

und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen 626

Doris Lewalter

Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung

der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen 642

Jürgen Seifried/Detlef Sembill

Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung 656

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch.

Zur Normalität der Erziehungswissenschaft 673

Margret Kraul/Walburga Hoff

Professionalität, Generation und Geschlecht.

Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien 694

<i>Thilo Schmidt</i>	
Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen	713
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Prange</i>	
Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung	731
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Alfred K. Tremml: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick	734
<i>Andreas Gruschka</i>	
Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder (Hrsg.): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte	738
<i>Annegret Eickhorst</i>	
Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung	740
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	746

Besprechungen

Hans-Christoph Koller: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2004. 247 S., EUR 17,-.

Die vorliegende Schrift ist für Studierende gedacht, die einen pädagogischen Beruf ergreifen wollen und sich dazu nicht nur mit ihrer Studienrichtung, sondern auch mit der „Allgemeinen Pädagogik“ vertraut zu machen haben. Das geschieht in der Regel gleich bei Studienbeginn in der Form von Einführungen. Tatsächlich bleibt dann die „Allgemeine Pädagogik“ auf eine marginale Rolle beschränkt und vermittelt zudem „den Eindruck einer gewissen Beliebigkeit“ (S. 9). Beides dürfte nicht nur für die Hamburger Verhältnisse zutreffen, von denen der Verfasser ausgeht, sondern ähnlich auch für etliche andere Hochschulen gelten. Überhaupt erscheint das „Pädagogikstudium in seiner derzeitigen Form“ als „zu wenig strukturiert“ (S. 16) – ein Missstand, dem die Zunft mit Vorschlägen für ein Kerncurriculum beizukommen sucht, an denen sich auch die Hamburger Kollegen orientiert und dazu ein Lehrprogramm verpflichtend eingeführt haben.

Das im Titel benannte Curriculumelement ist eines von fünf Lehrgebieten dieses Programms. Die anderen lauten: (1) „Praxisbezogene Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft“, (2) „Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung“, (3) „Lehren und Lernen in pädagogischen Institutionen“ und (4) „Einführung in die Pädagogische Psychologie“ (vgl. S. 17).

Was der Allgemeinen Pädagogik noch bleibt, wenn die angegebenen Themen und Lehrbereiche abgezogen werden, bringt der Verfasser unter zwei Generaltitel: erstens die „Grundbegriffe und Theorien“ (S. 25–175), soweit sie nicht, wie z. B. „Lernen“, an anderer Stelle im Lehrprogramm behandelt werden (vgl. Anm. S. 20), und zweitens die „Methoden der Erziehungswissenschaft“ (S. 177–243). Zu den Grundbegriffen gehören „Erziehung“, „Bildung“ und „Sozialisation“, während es bei

den Methoden darum geht, drei „Ansätze“ der Erziehungswissenschaft zu erläutern, nämlich (1) den Ansatz der „Empirischen Erziehungswissenschaft“, (2) den „hermeneutischen Ansatz“ und (3) „den methodischen Ansatz der Kritischen Erziehungswissenschaft“. Ausdrücklich geht es nicht darum, „einzelne Forschungsmethoden wie z. B. das biographische Interview, die teilnehmende Beobachtung oder statistische Auswertungsverfahren“ zu behandeln (S. 21). Unverkennbar wird der Adept der Erziehungswissenschaft mit dieser Konzentration auf Forschungsrichtungen sogleich in die *Beletage* seines Studiums geführt, um zunächst einmal mit ihrer Selbstreflexion bekannt zu werden, ehe er sich in die Niederungen der tatsächlichen Forschung begibt und sich auf aktuelle Erziehungsfragen einlässt. Von oben nach unten: so soll offenbar das Fach studiert werden, und von oben nach unten führt auch der Weg zum Verständnis von Begriffen und Methoden.

Im Einzelnen verfährt der Verfasser im ersten, dem Theorieteil so, dass er jeweils in subtiler Analyse einen pädagogischen Meisterdenker vorstellt – Kant für den Begriff der Erziehung, Humboldt für das Bildungsthema und Durkheim für die Sozialisationstheorie –, dem dann exemplarisch Vertreter des *clerus minor* des gegenwärtigen pädagogischen Diskurses folgen: Wolfgang Brezinka und Friedrich W. Kron für die Sache der Erziehung, Max Horkheimer und Wolfgang Klafki zum Bildungsbegriff und Pierre Bourdieu mit seiner Lehre vom kulturellen und sozialen Kapital für das Verständnis von Sozialisation. Damit soll eine „Verbindung von Überblick und exemplarischer Vertiefung“ (S. 21) erreicht werden, ergänzt durch die „Verknüpfung von sachlich-informierender Darstellung und kritischer Problematisierung“ (S. 22) und schließlich vollendet durch „einen Bezug zu Handlungssituationen aus der pädagogischen Praxis“ (ebd.). Nicht elementare Phänomene des Lernens und des Erziehens, sondern Texte bilden die maßgebenden Referenzpunkte. Kant und Humboldt bürgen für das Endziel

von Erziehung und Bildung, bei Durkheim geht es um den Vorgang der Sozialwerdung der Individuen. Nicht anders werden die Kronzeugen für die Aktualisierung der überlieferten Großkonzepte behandelt, und zur Illustration ihrer praktischen Relevanz wird wieder auf einen Text zurückgegriffen.

So hat der Roman *About a Boy* von Nick Hornby (1998) für die Realität von Erziehung, Bildung und Sozialisation einzustehen, nicht nur, um die „vorgelegten Interpretationen zu prüfen und mit eigenen Deutungen zu konfrontieren, sondern auch [um] andere Passagen des Romans heranzuziehen, um sie aus der Perspektive der vorgestellten Theorien zu betrachten und dabei zugleich diese Theorien auf die Probe zu stellen“ (S. 23). Das ist, gelinde gesprochen, ein etwas merkwürdiges Verfahren, den Realitätsgehalt von Sätzen über Erziehung, Bildung und Sozialisation zu prüfen, ohne zu wissen, ob das, was in einem Roman erzählt und dargestellt wird, auch wirklich möglich ist und tatsächlich so oder so ähnlich vorkommt. Auch sonst wäre es reichlich verwegen, z. B. in der Schulforschung die realen Verhältnisse an Gymnasien nach der Schulepisode in den „Buddenbrooks“ oder nach der „Feuerzangenbowle“ darzustellen und zu beurteilen. Was man da hat, sind Meinungen und bestenfalls individuelle Reaktionen auf die erlebte und gewissermaßen „gefühlte“ Schule, nicht aber Tatbestandsberichte, die sich unbesehen übernehmen und als Testfall für eine empirisch gehaltvolle Begriffs- und Theoriebildung gebrauchen ließen. So reizvoll es sein mag, den pädagogischen Ansichten und impliziten Theorien nachzugehen, von denen Werke der erzählenden Literatur durchzogen sind, so wenig dürfte sich aus solchen Interpretationen mehr als ein Bilderbogen von Erziehungsverständnissen ergeben, die insgesamt genau die „Beliebigkeit der Pädagogiken“ wiedergeben, der diese Einführung mit den Mitteln der Wissenschaft ein Ende bereiten möchte.

Was ergibt sich aus dieser Interpretation von Interpretationen für die angegebenen Leitbegriffe? Kurz und einfach gefasst, besteht der Ertrag aus der Sicht des Lernens in Folgendem: Es gibt drei Formen, wie wir etwas lernen: entweder so, dass andere bestimmen,

was und wie wir lernen, dann haben wir es mit Erziehung als „Einwirkung von außen“ zu tun (S. 80), oder in der Weise, dass wir selber wählen, was wir lernen, sozusagen als „Entfaltung von innen“ (ebd.), dann geht es um Bildung, oder aber wir lernen in sozialen Kontexten, ohne es selber recht zu merken, gewissermaßen indirekt und vermittelt durch die jeweilige Umgebung, das ist dann Sozialisation. „Der Begriff der Sozialisation [bezeichnet] Prozesse, die mehr und anderes umfassen als das bewusste und absichtsvolle Handeln von Erziehern bzw. die ganz ohne solches Handeln auskommen“ (S. 117). Damit aber nicht genug; denn diese Bestimmungen sind nur deskriptiv und sagen nichts darüber, was lernenswert ist oder wovon wir vernünftigerweise wünschen, dass es gelernt werde. Also wird mit Kant, gestützt auf dessen Definition von Mündigkeit in der Aufklärungsschrift, in Hinsicht auf das Erziehen das Endziel der Moralisierung und mit Humboldt das der „höchsten und proportionierlichsten Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“ ins Spiel gebracht, um dann, im Ausgang von der Sozialtheorie Bourdieus und gestützt auf die Postulate der Kritischen Theorie, der Frage nachzugehen, wie kontrafaktisch das Endziel einer sozialen Organisation vorzustellen ist, die eine normativ vertretbare Sozialisation gewähren würde. Tatsächlich kommt dem Begriff der Sozialisation eine Vorrangstellung in der Begriffstria von Erziehung, Bildung und Sozialisation zu: „Kants These, wonach der Mensch nichts ist, ‚als was die *Erziehung* aus ihm macht‘, [wäre] zu ersetzen durch die Formulierung, er sei nichts, als was *Sozialisation* aus ihm macht“ (S. 155).

Im zweiten Teil, der den Methoden der Erziehungswissenschaft gewidmet ist, wiederholt sich *mutatis mutandis* die Dreiteilung des Gegenstandsfeldes in den „Grundpositionen, die mit bestimmten Auffassungen darüber verbunden sind, was (Erziehungs-)Wissenschaft ist oder sein sollte“ (S. 177). Wie schon angemerkt, werden die Studienanfänger nicht mit den Arbeitsweisen in der Erziehungswissenschaft bekannt gemacht, um ihnen zu zeigen, wie man erzieherische Vorgänge beobachtet und beschreibt, erklärt und bewertet; die Frage ist vielmehr: „Was ist Wissenschaft?“ Darauf gibt der Verfasser drei Antworten: Sie ist ent-

weder empirisch-analytisch oder hermeneutisch oder kritisch. Mit dieser Unterscheidung von Erkenntnis- und Wissenschaftstypen folgt er einem Vorschlag von K.O. Apel und J. Habermas, der im übrigen bereits in der Theorie der Wissensformen von Max Scheler einen Vorläufer hat. Scheler hat zwischen Herrschaftswissen, Bildungswissen und Heilswissen unterschieden. Das erste zielt auf Objektverfügung, für die im allgemeinen die Naturwissenschaften zuständig sind, das zweite auf die Selbstverständigung der Subjekte unter und miteinander, dafür stehen die Geisteswissenschaften ein, und das dritte antwortet auf die Frage nach der gleichsam letzten Bestimmung des Menschen, die in der Kritischen Theorie von Apel und Habermas als emanzipatorisches Interesse angegeben wird. Entlang dieser Differenzierung der Wissenssorten stellt der Verfasser drei methodische Ansätze der Erziehungswissenschaft vor: die empirische, die hermeneutisch verfahrenende und die kritisch verfahrenende Erziehungswissenschaft. Als Protagonist der ersten Variante wird wie für den Begriff der Erziehung Brezinka ausgewiesen, als Protagonist der zweiten wie für den Bildungsbegriff vor allem Klafki, und für die sozial- und moralphilosophisch aufgeklärte kritische Erziehungswissenschaft stehen wiederum Klafki sowie Herwig Blankertz und Klaus Mollenhauer ein.

Alle drei Ansätze haben ihr Recht in der Erziehungswissenschaft, doch mit deutlich unterschiedenem Geltungsanspruch. Werden die Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse nach dem Kausalschema als Einwirkung auf „Objekte“ verstanden, dann reicht auch die empirisch-analytische Methode zur Generierung nomologischer Wissenschaften in technologischer Absicht; werden die Edukanden aber als Subjekte ihres Lernens verstanden, dann ist das hermeneutisch-verstehende Verfahren angemessen, und die wahre Höhe erziehungswissenschaftlichen Wissens wird erreicht, wenn noch das Bewusstsein kontrafaktisch entworfener, normativ begründeter Endziele hinzukommt, das sich keinesfalls mit dem bloßen Verstehen gegebener Verhältnisse, geschweige denn mit deren kausalanalytischer Vermessung begnügen kann, sondern in den Prozessen des Erziehens und des Bildens zugleich de-

ren Potenziale für eine künftig bessere Sozialisation wissenschaftlich thematisiert und pädagogisch freisetzt.

Es bleibt die Frage, was die Novizen der Erziehungswissenschaft aus dieser Einführung in ihr Fach lernen können. Was sie lernen sollen, oder milder gesprochen: was ihnen in kommunikativer Absicht angesonnen wird, sagt der Verfasser in der Einleitung. Es sind drei Kompetenzen, die sich ergeben sollten, wenn dieser Durchgang durch die Begrifflichkeit und Methodenlehre vollzogen ist: Urteilskompetenz, um der „Umstrittenheit des pädagogischen Wissens“ (S. 11) Rechnung zu tragen; hermeneutische Kompetenz angesichts der „Einzigartigkeit der Situationen und Menschen“ (S. 12) und alles übergreifend „Reflexionskompetenz als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit“, um „pädagogisches Wissen selbstständig zu beurteilen und sowohl flexibel als auch kreativ auf je besondere und sich ständig verändernde Situationen zu beziehen“ (S. 13). Dass es sich hier um wichtige Kompetenzen für das Studium handelt, steht außer Frage; ebenso, dass sie sich eher auf das Studium der Literatur zu Fragen der Erziehung, der Bildung und der Sozialisation als auf das praktische Erziehungshandeln beziehen. Ausdrücklich wird davor gewarnt, „vorschnell nach rezeptförmigen Handlungsanweisungen Ausschau zu halten“ (ebd.). Ob diese didaktisch-technologische Abstinenz den künftigen Pädagoginnen und Pädagogen zugesagt und ob überhaupt die mit dieser „Einführung“ verbundenen Erwartungen erfüllt werden, dürften die Hamburger Kollegen am besten beurteilen können. Denkbar ist immerhin, dass die Besinnung auf die Reflexionsformen der Erziehungswissenschaft ebenso gut, wenn nicht besser an einer späteren Stelle im Studiengang oder eher an dessen Ende ihren Ort fände, und zwar als Reflexion auf eine Praxis der Theorie, die schon einigermaßen geläufig ist und nicht erst noch kommt. Das könnte genau dem vom Verfasser zu Recht und mit großer interpretatorischer Kunst vertretenen Gebot kritischer Sensibilität noch gegenüber dieser „Einführung“ entsprechen. Auf jeden Fall dürften auch fortgeschrittene Semester und die geeigneten Fachkollegen innerhalb und außerhalb der Allgemeinen Pädagogik diese

aus der Sicht einer kritischen Erziehungswissenschaft vorgetragene Selbstreflexion der Disziplin nicht ohne Gewinn studieren.

Prof. Dr. Klaus Prange
Hundsmühler Str. 16a, 26131 Oldenburg
E-Mail: klaus.prange@ewetel.net

Winfried Böhm: *Geschichte der Pädagogik*. Von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck 2004. 128 S., EUR 7,90.

Alfred K. Tremel: *Pädagogische Ideengeschichte*. Ein Überblick. Stuttgart: Kohlhammer 2005. 326 S., EUR 21.–.

„Geschichte der Pädagogik“, das ist inzwischen eine Gattung von Texten, die in der Historischen Bildungsforschung wenig Kredit genießt. Sie sei zu pragmatisch, national fixiert, normativ getönt und professionsnah, in Thematik und Fokus der Darstellung traditionalistisch und konventionell – das alles kann man als Vorwurf hören. „Ideengeschichte“ wiederum gilt in den überlieferten Urteilen als veraltet; spätestens seit die „Sozialgeschichte“ (vor immerhin mehr als 30 Jahren auch in der Historischen Pädagogik) ihren Siegeszug angetreten hat, erwartet man auf diesem Feld wenig Neues. Bereits die Diskursgeschichte wurde erfunden, und Foucault wurde gelesen, um im Feld bleiben zu können, ohne unter den alten Verdikten gegenüber der Beschäftigung mit Ideen leiden zu müssen. Man darf deshalb schon ein wenig überrascht sein, wenn zwei renommierte Autoren Texte erscheinen lassen, die unbekümmert um die bekannte Kritik die alten Titelbegriffe wählen, um ihre Darstellungen zu kennzeichnen – und das Interessante und Schöne ist, dass die Autoren wissen, was sie tun, sodass eine Diskussion dieser Taschenbücher auch lohnt.

Böhm eröffnet seine Abhandlung explizit mit der Ankündigung, dass er „nicht die ausgetretenen Wege einer Sozial- und Institutionengeschichte“ gehen wolle; aber diese Abgrenzung reicht ihm nicht, er will auch weder „eine Tatsachengeschichte der Erziehung“ noch „eine pädagogische Personen- oder Heldengeschichte“ liefern (S. 7) – und zumindest

das ist überraschend, steht doch der Begriff der „Person“ im Zentrum seiner Konstruktion. Was Böhm aber selbst ankündigt, ist zunächst die gute alte, angelsächsische und amerikanische *history of ideas*. Man freut sich, dass man die Berufung auf Arthur Lovejoy oder Isaiah Berlin findet, und ist von dem Versprechen nicht mehr überrascht, dass es darum gehe, „die Entstehung, Ausgestaltung und – bildhaft gesprochen – ‚schichtweise‘ Anreicherung der Idee der Pädagogik (im Singular) [wie der Autor eigens hervorhebt] zu rekonstruieren und nachzuzeichnen“ (S. 8). Das sei nicht „kärrnerhaftes Drängen auf geschichtliche Kleinarbeit“, sondern im Blick auf „das Ganze der Pädagogik“ der Versuch, „jene *historische Dimension* von allem pädagogischen Denken, Entscheiden und Handeln zu vergegenwärtigen, ohne welche die pädagogische Wissenschaft und jede praktische Erziehung zwangsläufig verarmen“ (S. 8). Der Begriff der „Person“ – das sei vorweggenommen – wird dafür zentral, zusammen mit „Bildung“ und in Abgrenzung zu „Sozialisation“ und „Gesellschaft“ sowie zu „Natur“ und „Erziehung“. Aber man sieht schon jetzt, dass ein expliziter Anschluss an die moderne *intellectual history* genauso wenig wie an die aktuelle Diskussion über Ideengeschichte gesucht wird.

Tremel dagegen wird man kaum fehlenden Modernismus vorwerfen können, denn in seiner langen metatheoretischen Einleitung („Ideengeschichte oder Die Evolution einflussreicher Semantik“, S. 7–28) bemüht er nicht nur die Evolutionstheorie, die er an anderer Stelle auch für seine Variante einer Allgemeinen Pädagogik extensiv genutzt hat, sondern die Systemtheorie, grenzt sich mit Luhmann von den historiographischen Überlegungen zu historischer Semantik und Begriffsgeschichte ab und führt ein ganzes Arsenal grundbegrifflicher Überlegungen ein, um – vor allem im Konzept der „Meme“ als „Selektionseinheiten der Kommunikation“ – sein Thema zu fixieren. Auch er räumt gleich ein, dass „nur gelegentlich die Realgeschichte in den Blick kommen wird“ (S. 11), und erläutert ausführlich, wie Grundannahmen der Evolutionstheorie (z. B. Selektion, Variation und Stabilisierung) die Karriere von Ideen in der Geschichte erklären helfen – historisch zufällig, aber retrospektiv erklärbar.